

# ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

Analysis and Research

1



## *Convergencias y divergencias de la educación secundaria de adultos en Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)\**

---

*Convergences and divergencies of secondary education  
for adults in Córdoba (Argentina) and Catalonia (Spain)*

**Alicia Beatriz Acín\*\***

DOI: 10.5944/reec.31.2018.18883

Recibido: **1 de mayo de 2017**

Aceptado: **12 de marzo de 2018**

---

\*La educación dirigida a los adultos ha recibido distintas denominaciones según los países y momentos históricos. A fin de unificar las formas de nominarla en Argentina –educación permanente de jóvenes y adultos– y en España –educación de personas adultas–, se optó por educación de adultos.

\*\*ALICIA BEATRIZ ACÍN: Es Doctora en Educación por la Universidad de Barcelona, Profesora Adjunta a cargo de «Problemática Educativa de Jóvenes y Adultos» en la Escuela de Ciencias de la Educación- Facultad de Filosofía y Humanidades-Universidad Nacional de Córdoba e investigadora del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón de dicha Facultad. Integra el Equipo Técnico de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos en Córdoba. Las líneas de investigación refieren a educación de jóvenes y adultos, educación en contextos de privación de libertad, formación profesional y acceso a derechos y a justicia en cárceles. **Datos de contacto:** E-mail: acinalicia@gmail.com

## **Resumen**

Este artículo presenta las coincidencias y divergencias en las dimensiones política, organizativa y pedagógica de la educación secundaria de adultos en Córdoba (Argentina) y Cataluña (España). A partir de un estudio intensivo que toma dos casos y aportes de la etnografía educativa, los resultados obtenidos son relevantes. Se resaltan semejanzas en las políticas de educación de adultos desarrolladas en la década de 2000 y en las concepciones predominantes, con matices derivados de los contextos latinoamericano y europeo. Asimismo, se advierten diferencias en la configuración de la educación secundaria de adultos en ambos sistemas educativos aunque inscripta en el mismo proceso de expansión de la escolaridad básica, en la oferta, en la organización y en la orientación de fondo de las políticas. Al final se exponen las conclusiones y algunas cuestiones comunes que reclaman atención.

*Palabras clave:* educación secundaria de adultos; dimensiones sociopolítica, organizativa y pedagógica; convergencias; divergencias

## **Abstract**

This article presents the convergences and divergences in sociopolitical, organizational and pedagogical dimensions of the study object in Córdoba (Argentina) and Catalonia (Spain). Based on an intensive study which compare two cases and contributions of educational ethnography, the obtained results are relevant. Similarities are highlighted in the education for adults' policies developed in the decade of 2000s and in the predominant conceptions, with nuances derived from Latin American and European contexts. Likewise, there are differences in the configuration of secondary education for adults in both educational systems although it is enrolled in the same process of expansion of basic education, in the offer, in the organization and in the background orientation of the policies. At the end, the conclusions and some common issues that deserve attention are exposed.

*Key Words:* secondary education for adults; socio-political; organizational and pedagogical dimensions; convergences; divergences

## 1. Introducción

En el artículo se presentan las principales coincidencias y divergencias identificadas en la educación secundaria de adultos en Córdoba (Argentina) y Cataluña (España), resultantes de la tesis doctoral «La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)».<sup>1</sup>

Qué se entiende por educación secundaria de adultos se relaciona con la estructura del sistema educativo y la extensión de la educación secundaria en los países de referencia. Forma parte de la Educación de Jóvenes y Adultos, modalidad que integra el sistema educativo argentino, y de la Educación de Personas Adultas en el territorio español. En Argentina abarca la totalidad de la educación secundaria, incluso antes de la obligatoriedad establecida por la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN) en 2006. En España y en Cataluña está constituida por el Graduado en Educación Secundaria (GES), equivalente a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), etapa obligatoria y gratuita del sistema educativo que completa la educación básica y permite obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, según la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE).<sup>2</sup> Esa diferencia tiene consecuencias en el acceso a los estudios superiores: directo en el caso de Córdoba ya que el título secundario habilita el ingreso a estos estudios, incluidos los universitarios, e indirecto en Cataluña, a través de exámenes, previa obtención del título de bachiller o de Formación Profesional de Grado Medio (FPGM).

El interés en focalizar en este sector de la educación de adultos (EA en adelante) obedece a las siguientes razones. En Argentina la educación básica de adultos es la que ha tenido más desarrollo y la educación secundaria concentra la mayor demanda, si bien la permanencia y el egreso son deficitarios, planteando desafíos a las políticas de democratización (Sinisi *et al*, 2010), a partir de que la obligatoriedad escolar abarca la educación secundaria completa. En Cataluña el tema merece atención ya que solo 3 de cada 10 adultos tiene estudios equivalentes a EGB, ESO o Formación Profesional de 1º grado (AAVV, 2006). La pérdida de población escolar en edad de cursar la educación básica obligatoria en años anteriores a raíz de la atracción que ejercía el mercado laboral sobre los jóvenes es reconocida (Prats, 2013). A su vez, Etcheverría (2009, p.110) considera a la educación secundaria de adultos «uno de los niveles de educación básica con mayor productividad social, económica y personal», teniendo en cuenta las expectativas de los jóvenes y adultos relacionadas con la formación general y la acreditación del nivel que les permite adecuarse a las demandas para el acceso y estabilidad en el mercado laboral.

Finalmente, la educación secundaria es el umbral mínimo que permite superar el nivel educativo de riesgo, esto es, la probabilidad de quedar excluido del mercado de trabajo y de la participación social y política, según la educación formal alcanzada (Sirvent, 1996b; Sirvent y Llosa, 2001).

La decisión de efectuar una investigación comparativa deviene de reconocer la contribución que los estudios comparados representan para el conocimiento en profundidad de la educación, reconociendo el efecto de los procesos y tendencias transnacionales a la vez que explorando las particularidades propias de cada país o región. A esto se suma el interés en profundizar el estudio de la educación secundaria de adultos más allá de

1 Dirigida por la Dra. Ana María Ayuste, realizada en la Universidad de Barcelona entre 2011 y 2013 mediante una beca tipo full del Programa Erasmus Mundus (MoE) y disponible en el Repositorio TDX de la UB.

2 Según la clasificación de UNESCO, en Córdoba equivaldría a la educación secundaria superior y en Cataluña a la educación secundaria básica inferior.

Córdoba y conocer su desarrollo en otras regiones, particularmente en Cataluña donde se llevó a cabo la tesis doctoral. Acorde a esa inquietud, la pregunta por las similitudes y diferencias que presenta la educación secundaria de adultos en la provincia de Córdoba (Argentina) y en la comunidad autónoma de Cataluña (España) orientó la investigación.<sup>3</sup>

El propósito del trabajo fue comparar la composición actual de la educación secundaria de adultos en ambas regiones y los principales cambios ocurridos en la década de 2000.<sup>4</sup> Se delimitaron tres dimensiones analíticas del objeto de estudio: sociopolítica, organizativa y pedagógica. La primera refiere a las relaciones con el estado en términos jurídicos, políticos y administrativos (Sirvent, 1996b); la segunda remite a la estructuración de los servicios, los recursos humanos y materiales que permiten el cumplimiento de su finalidad y la población que abarca; en la tercera se consideran las concepciones predominantes de la educación de adultos.

Entre los objetivos se planteó analizar la normativa vigente y las políticas para el sector en esa década, describir y caracterizar la forma en que se organiza la oferta y los centros educativos en Córdoba y en Cataluña, precisar las características de la población estudiantil y docente e identificar las principales convergencias y divergencias que presenta en ambos casos.

A continuación, tras algunas referencias teórico metodológicas, se exponen los hallazgos centrales de la tesis, relacionados con los objetivos propuestos y con las dimensiones del objeto de estudio, finalizando con las conclusiones y algunas cuestiones comunes que merecerían atención.

## **2. Referentes conceptuales y metodológicos**

La educación de adultos (EA en adelante) refiere a las acciones organizadas dentro y fuera de los sistemas educativos, con distinto grado de formalización, a cargo del Estado y de otros agentes, desarrolladas en variados espacios educativos y en relación con diferentes propósitos; esa amplitud está contenida en la definición de EA adoptada en la V Conferencia Mundial de Educación de Adultos (CONFITEA) organizada por UNESCO en 1997 y ratificada en la VI Conferencia en 2009. De ese vasto campo, la educación secundaria de adultos es la que provee el sistema educativo, educación escolar de adultos y EA en sentido estricto, según Brusilovsky (2006) y Lancho (2005), respectivamente. Su finalidad es posibilitar el ejercicio del derecho a la educación básica y cumplimentar la educación obligatoria a aquellas personas que no lo hicieron en la edad formalmente establecida (Rodríguez, 2009) y otorga títulos habilitantes para continuar estudios en el sistema educativo (Messina 2000).

Autores de los contextos latinoamericano (Rodríguez, 1992; Brusilovsky, 2006; Brusilovsky y Cabrera, 2012) y europeo (Flecha, 1990; Ayuste, Flecha y Elboj, 2002) señalan la relación de la EA con la desigualdad social, educativa y cultural aunque enfatizan diferentes aspectos. Los primeros acentúan el sector social destinatario de la EA, derivado de su relación con la pobreza material y simbólica, predominantemente la que no accedió o no fue retenida en la escolarización inicial. Los segundos remarcan el papel

3 La provincia y comunidad autónoma son las unidades político administrativas con competencias en educación en estos países.

4 Cabe señalar que no se considera estrictamente los años que marcan el inicio y la finalización de la década ya que algunos cambios relevantes se gestaron previamente y se incluyeron otros generadas en ese transcurso aunque se pusieron en marcha con posterioridad.

que la EA puede jugar en la contribución a la democratización de la sociedad al evitar que se acentúen los rasgos de exclusión, ante los efectos de polarización social generada por la sociedad de la información (Castells, 1997) y el riesgo de que las personas que no cuentan con cualificación informacional suficiente sean excluidas del mercado laboral o devaluadas como trabajadoras. La denominación educación de jóvenes y adultos, adoptada por los países latinoamericanos a partir de la V CONFITEA, expresa el crecimiento de la población joven en la educación básica de adultos.

En tanto parte del sistema educativo, la educación secundaria de adultos está condicionada por las políticas educativas y otras políticas estatales con las que se relaciona. Las políticas estatales constituyen la esencia de la actividad del Estado y se traducen en acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado –en base a su capacidad de imposición legítima– en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores con recursos variables de poder que ocupan posiciones estratégicas frente al mismo (Oszlak, 1984).

En el contexto de la globalización el Estado nación parecería haber mermado su autonomía y capacidad de decisión a favor de la dependencia de fuerzas supranacionales que condicionan los cursos de acción mediante sus directrices y guiones comunes (Dale, 2002). Sin embargo, Antunes (2008) señala que el Estado continúa siendo un agente esencial en la formación de políticas, cualidad que se expresa en sus formas de intervención, en sus acciones de mediación, en su posición en el contexto mundial y le imprime distintas formas a esos guiones al contextualizarse en las contingencias nacionales.

La política educativa es el conjunto de acciones y omisiones a través de las cuales el Estado resuelve la producción, distribución y apropiación de conocimientos y reconocimientos. Con relación al proceso de producción de la política educativa, Ball (2002) señala tres contextos fundamentales –de influencia, de producción del texto político y de la práctica– en cada uno de los cuales cobran protagonismo diferentes actores y se ponen en juego disputas, compromisos y acciones planificadas. El contexto de influencia es el ámbito de producción del discurso político en el que se manifiestan disputas entre grupos de interés en torno a la definición de los propósitos de la educación. El contexto de producción del texto político es aquél en el cual las políticas se escriben, las ideas se discuten, están sujetas a diferentes interpretaciones y son resistidas; el texto político se debate en el parlamento en procesos complejos de negociación. El contexto de la práctica es aquel en el que el texto político se interpreta y recrea por los docentes, y en el que se acumulan, acoplan, sedimentan y conviven las nuevas con las viejas políticas (como se cita en Miranda, 2011).

La política educativa dirigida a los adultos supone la distribución de los bienes educativos a quienes no los han alcanzado anteriormente o necesitan seguir apropiándose. En la sociedad de la información en la que el conocimiento juega un papel central en tanto factor de poder, el principal bien a distribuir es el capital simbólico o capital de conocimiento (Loza, 1997). A su vez, incluye la legitimación de los saberes producidos fuera de esas esferas, cuestión de importancia ya que en la EA se han desarrollado estrategias y acciones tendientes al reconocimiento y validación de los saberes adquiridos en la experiencia social y laboral, aunque con una inspiración diferente a la de años anteriores (Canário, 2006<sup>a</sup> y Cavaco, 2009).

Entre los discursos de los organismos internacionales con influencia en este campo se destacan los de UNESCO a través de las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFITEA) y del Consejo de Europa en ese continente, principalmente

la Estrategia de Lisboa cuyos lineamientos están presentes en las políticas de los países miembros. Dicha Estrategia impulsa la definición de procedimientos por parte de los Estados orientados a la construcción de un espacio europeo de educación basado en competencias básicas, relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación, lenguas extranjeras, cultura tecnológica, espíritu empresarial y aptitudes sociales (Guimarães, 2011).

En estrecha vinculación con la dimensión sociopolítica, la organizativa es el plano en el que se materializan decisiones políticas que dan forma a la actividad educativa. La organización comprende un sistema de actividades conscientemente coordinado, formado por dos o más personas entre quienes la cooperación es fundamental para la existencia de la organización y para el cumplimiento de su finalidad, mediada por conflictos, disputas y ejercicio de poder. Es, asimismo, un conjunto de cargos con reglas y normas de comportamiento que regulan las relaciones entre sus miembros, y el acto de disponer y coordinar los recursos disponibles (materiales, humanos y económicos) que posibilitan su funcionamiento. En esta dimensión se recupera la perspectiva de Ball (1989) quien considera a las escuelas y a otras organizaciones sociales campos de lucha divididas en su interior por conflictos reales o potenciales entre sus miembros, ideológicamente diversas y escasamente coordinadas; asimismo, reconoce que gran parte de lo que ocurre en las escuelas se relaciona con actividades rutinarias y no controvertidas, además del conflicto. El concepto de organización se utilizó con referencia a dos escalas: la Administración educativa y los establecimientos donde se lleva a cabo la EA. Respecto a la Administración educativa, es relevante cómo se estructuran los servicios educativos para adultos, la asignación de los recursos materiales, económicos y humanos para la consecución de su finalidad y las normas que lo regulan. Y, con relación a las organizaciones educativas, la forma en que las disposiciones y normativas de la Administración central se traducen en éstas, según la reinterpretación que los docentes y directores realizan de las normas y de los lineamientos políticos, considerando el poder que estos ejercen dentro de los márgenes de acción con que cuentan.

La dimensión pedagógica se circunscribe básicamente a lo que los autores españoles en general denominan modelos, algunos llaman enfoques y otros concepciones, en tanto definiciones acerca del sentido asignado a la EA. Esas definiciones se relacionan con los supuestos acerca de los sujetos, el aprendizaje y la enseñanza y se traducen en el nivel político, en el organizativo y en el pedagógico. Por ejemplo, en relación con la integralidad o fragmentación de la oferta, con la flexibilidad o no en los tiempos y en los espacios utilizados, en la relación con el contexto y con otras instituciones y en la especificidad o no del currículum, entre otras cuestiones.

Medina (2002) refiere a los modelos escolar y social, contruidos a partir de relacionar la enseñanza y el aprendizaje, las coordinadas espacio-temporales, la concepción del educador, la concepción del educando, el currículum y la organización en cada uno. Con base en ese planteo, Formariz (2009), habla de dos modelos antagónicos de pensar la EA: uno, centralizado, jerárquico, inespecífico y escolar, con eje en la función compensatoria; otro, contextualizado y específico, basado en la flexibilidad, autonomía y participación, y orientado al desempeño de los sujetos en sus contextos. En sentido similar, Pascual (2000, p. 94) remite a dos concepciones que inspiran las prácticas de EA: por un lado, el «escolarismo compensatorio», entendiendo por escolarismo la reducción de las variadas iniciativas para incrementar las oportunidades educativas de los adultos solo a las que provee el sistema educativo bajo los formatos adoptados tradicionalmente para el

resto de los niveles (Beltrán y Beltrán, 1996) y, por el otro, una educación básica abierta a las relaciones e integración con la educación no formal e informal, en las que las necesidades personales y colectivas se valoran y reconocen institucionalmente. Finalmente, Sans (2009) toma en cuenta dos paradigmas bajo la forma que se introdujeron las ideas de la educación permanente a la práctica educativa –el de la compensación y el de la adaptación– desagregando en ambos los componentes que Medina incluye en el modelo escolar.

En el contexto mexicano, Kalman y Schmelkes (como se cita en Lorenzatti, 2009) consideran dos enfoques: el primero, propio de un modelo de desarrollo industrial, tiene una función remedial y compensatoria que distribuye el conocimiento y habilidad en el uso de técnicas modernas; el otro, considera a la EA como proceso plural, auto determinado, que tiene en cuenta y respeta las realidades multiculturales.

En Acín (2010a) se mencionan dos concepciones o maneras de entender la EA: una, remedial, compasiva o misericordiosa en términos de Birgin (2007), afincada en la pobreza material y simbólica que contribuye a reproducir, en las carencias, en lo que no se logró en otro momento de la vida y orientada a compensar el déficit; la otra, emancipatoria, basada en el respeto, en la confianza, en el reconocimiento de las potencialidades de los estudiantes, en lo que sí saben y son capaces de hacer, bajo el supuesto de la autonomía y responsabilidad, y orientada hacia el futuro.

Respecto de la elección metodológica, la tradición cualitativa adoptada en el proyecto al que la tesis doctoral dio continuidad, marcó el punto de partida. Desde esa definición y con la intención de llevar a cabo un estudio comparado, se profundizó en la investigación comparativa y en los debates que atraviesan el campo, entre ellos, la comparabilidad, el método y diferentes perspectivas teórico metodológicas.

Resultaron valiosos los aportes de Mollis (2000) con relación a los rumbos a seguir en la investigación comparada –el macro y el micro análisis de los sistemas educativos–, la contribución de diversas disciplinas y de diferentes metodologías (cualitativas o basadas en la estadística) y el lugar de la interdisciplinariedad. Igualmente contribuyó Martínez (2006), quien refiere a la incorporación de nuevos enfoques que enriquecen la educación comparada.

Respecto a los debates, Nóvoa (como se cita en Acosta, 2011) postula una educación comparada asentada en la superación del marco del estado nación, inmersa en las realidades cotidianas y alejada de descripciones y prescripciones, con eje en los contenidos de las acciones educativas, basada en metodología cualitativa y no solo en recursos estadísticos; y pasando del sistema educativo a las escuelas, de las estructuras a los actores, de las ideas a los discursos y de los hechos a las políticas. Según Vega (2011), los métodos de comparación sufrieron una gran transformación en las dos últimas décadas, por lo cual la metodología de casos y la comparación no son incompatibles como lo eran en otros momentos. De igual modo, Popkewitz y Pereyra (1994) remarcan el renovado papel de los estudios de caso y ponderan su contribución e integración a la investigación comparativa.

Con base en esos aportes, se optó por el estudio de caso, incorporando herramientas conceptuales y metodológicas de la etnografía educativa (Rockwell, 2009) y de las fases de la investigación comparativa (Calderón, 2000), relativizando ciertas afirmaciones que podrían resultar contradictorias con la recolección y el análisis de información en la investigación cualitativa o el carácter de la descripción en el enfoque etnográfico. Se realizó un estudio intensivo que toma dos casos, orientado fundamentalmente a la

comprensión, en el marco de una contextualización sociopolítica e histórica. Las dimensiones mencionadas en la introducción y sus subdimensiones estructuraron la comparación, además de elementos emergentes que surgieron de la singularidad, características culturales y tradiciones históricas en ambos contextos. En la dimensión sociopolítica se destacaron los cambios ocurridos a partir de las decisiones adoptadas en materia de política educativa, considerando las fuerzas internas y las externas, atendiendo a la influencia de los organismos internacionales y de otros actores en los niveles intermedios. En la dimensión organizativa cobró interés la organización de la EA y los principios en los que se basa, los recursos humanos, materiales y tecnológicos afectados al cumplimiento de su finalidad; el currículum, la forma de designación y la formación inicial y continua de los docentes. En la dimensión pedagógica se consideraron las concepciones que subyacen a las prácticas educativas.

### **3. Surgimiento y evolución de la educación secundaria de adultos en los casos analizados**

La educación secundaria de adultos tuvo distintos orígenes y características en los respectivos países y provincia/comunidad autónoma, aunque comparte tendencias relativas a su evolución y situación actual, información que se sintetiza en el siguiente cuadro.

**Tabla 1**

*Origen y situación actual de la educación secundaria de adultos en Córdoba y Cataluña*

	<b>Argentina/Córdoba</b>	<b>España/Cataluña</b>
<b>Origen</b>	1970	1990
<b>Razones del surgimiento</b>	Demanda educativa de organizaciones de la sociedad civil e importancia otorgada a la educación por el gobierno de facto como estrategia de legitimación, bajo inspiración desarrollista.	Extensión de la obligatoriedad de la educación al Graduado en Educación Secundaria a partir de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
<b>Principales rasgos</b>	Proyecto innovador en lo curricular y en la relación con las organizaciones del contexto, siguiendo lineamientos de la OEA para los países latinoamericanos.	Basada en decretos que regulaban la educación secundaria para el régimen ordinario. Tensiones derivadas de la incorporación de profesores de educación secundaria.
<b>Evolución</b>	Asimilación progresiva a la educación secundaria para adolescentes alternando con búsqueda de especificidad.	Línea de adaptación que condicionó el desarrollo posterior aunque con intentos de búsqueda de especificidad.

No obstante la diferencia de 20 años en el momento de creación de la educación secundaria de adultos en uno y otro caso (1970 y 1990), su surgimiento se enmarca en la expansión y universalización de la educación durante la segunda mitad del siglo XX, movimiento de carácter internacional aunque con singularidades según los contextos socio históricos y sus tradiciones educativas (Schriewer, 1996). Tal ampliación permitió abarcar a sectores sociales que anteriormente no habían tenido acceso a la educación secundaria si bien de manera segmentada y a través de circuitos educativos diferenciados en Argentina (Ruiz, 2012). Asimismo, otro aspecto común a ambos casos es el incremento de la población joven que asiste (Rodríguez, 2009; Formariz, 1997; Etcheverría, 2009), relacionado con la expulsión o no retención en la educación secundaria regular y el pasaje inmediato a la EA (Acín, 2007; Brusilovsky y Cabrera, 2012).

#### 4. Política de educación secundaria de adultos en la década de 2000 en Córdoba y en Cataluña<sup>5</sup>

En el proceso de análisis, a partir de agrupar las acciones desarrolladas por las unidades gubernamentales a cargo de la EA durante la década de 2000, se construyeron las siguientes categorías que dan cuenta de los principales lineamientos políticos comunes a ambos casos: a) extensión de la cobertura a nuevos colectivos; b) organización o reorganización de la EA enmarcada en el sistema educativo; c) legitimación de la EA ante la sociedad y el sistema educativo y d) reconocimiento y validación de saberes y aprendizajes realizados en otros espacios. Asimismo, se reconocieron dos tendencias opuestas: a la construcción de la especificidad de la educación de adultos y a la homologación a la educación regular.

a) La **extensión de la cobertura a nuevos colectivos** se manifiesta en la creación o reorganización de la oferta a distancia, según los casos; en la creación de centros o anexos en establecimientos penitenciarios; en programas específicos destinados a los jóvenes y –en Cataluña– en la amplitud de la oferta, que incluye la destinada a inmigrantes, competencias para la sociedad de la información y preparación para las pruebas de acceso a otros niveles educativos.

Si bien esta es una categoría relacionada con la ampliación de la educación secundaria a nuevos sectores, no están comprendidos los adultos con necesidades educativas especiales ya que no se habrían realizado adecuaciones curriculares de modo que puedan realizar la educación básica en EA, no obstante las demandas existentes. Esta constituye una omisión importante que deja sin respuestas adecuadas a sus posibilidades a estos sujetos y genera inquietud entre los docentes y directores quienes no cuentan con orientaciones claras al respecto.

b) La **organización o reorganización de la EA enmarcada en el sistema educativo** se relaciona con la dependencia de los docentes y de los establecimientos, reafirmando la pertenencia y adscripción al sistema educativo, con independencia del origen y encuadramiento anterior. Comprende la recategorización administrativa de los centros y aulas y la carrera profesional, además de los docentes y centros de EA ubicados en establecimientos penitenciarios.

5 Algunas de las acciones que conforman dicha política no se circunscriben a la educación secundaria sino al conjunto de la EA y resulta difícil separarlas.

Con relación a los centros localizados en prisiones, cobra relevancia que los Ministerios o Departamentos de Educación/Enseñanza se hicieran cargo de la educación básica, como también la implantación o ampliación de la educación secundaria de adultos en esos contextos, anteriormente limitada a la educación primaria y a los condenados. Sin embargo existieron diferencias en la manera en que ese proceso sucedió. En Cataluña el principio rector parecería haber sido la unificación de los profesores en el Departamento de Educación a fin de igualarlos en cuanto a sus derechos, acompañado de un intenso trabajo entre representantes de las administraciones Educativa y de Justicia a fin de realizar ajustes de las normas educativas al contexto de la prisión; esto habría derivado en un trabajo más coordinado entre los Departamentos de Justicia y Educación, aunque con el riesgo de que la seguridad subsuma a la educación. En Córdoba, habría primado el interés por instalar la noción de educación como derecho humano que merecen todas las personas, independientemente de la situación en que se encuentren, en concordancia con los lineamientos del Consejo Federal de Educación y los debates en torno al lugar de la educación en la prisión, regida por reglas de juego diferentes a la educación asimilada al tratamiento, imperante en el Servicio Penitenciario.

c) La **legitimación de la EA ante la sociedad y el sistema educativo** se vincula básicamente con formas legitimadas social y administrativamente para el acceso a los cargos; esto implica el acceso a los cargos de inspectores y de directores por concurso en uno y otro caso, y la designación de los docentes a través de la lista de orden de mérito en Córdoba. Junto a otros procedimientos, esta decisión podría contribuir a contrarrestar el carácter de «primo pobre del sistema educativo» de la EA (Pascual, 2000, p. 26), aunque el autor alude principalmente a los escasos recursos económicos asignados y al limitado desarrollo teórico que presenta.

d) El **reconocimiento y validación de saberes y aprendizajes realizados en otros espacios** considera las iniciativas desplegadas en ambas regiones, con diferente nivel de desarrollo: certificaciones cruzadas en Córdoba y, en Cataluña, acreditación de saberes y/o competencias básicas, y cualificación profesional, lo cual incluye el reconocimiento de cursos realizados en la trayectoria laboral mediante evaluación y aprobación simultánea de la prueba de Formación Profesional de Grado Medio (FPGM). Este ha sido un tema importante en la historia de la EA que cobró nuevo vigor bajo el principio del aprendizaje a lo largo de la vida impulsado por la OCDE y la Unión Europea, desplazando a la educación permanente, de inspiración humanista y autoafirmación de los sujetos (Canário, 2006a; Cavaco, 2009).

Parte de las acciones comunes se dirigen a la organización o reorganización de la EA enmarcada en el sistema educativo; sin embargo, el propósito último en el que se inspirarían difiere en cada caso. En Córdoba el encuadramiento en el sistema educativo se habría realizado en aspectos tendientes a la mejora de las condiciones organizativas y laborales, y de disponibilidad de recursos de los centros, junto a la atención a las necesidades y trayectorias de los estudiantes, a un curriculum específico y a inspectores propios de la modalidad; de allí la **tendencia a la búsqueda de especificidad** que se identificó. En Cataluña, tal encuadramiento en el sistema educativo, que redunda en aspectos importantes como la autonomía de los centros, la forma de designación de los directores y la existencia de órganos colegiados, habría ocurrido prescindiendo de componentes específicos (especialmente visibles en el curriculum, en los inspectores comunes al sistema educativo y en la designación de los docentes según el listado único en lugar del específico que existía anteriormente), perfilando una **tendencia a la homologación a la educación regular**.

La homologación refiere a la ausencia de diferencias en la normativa, en la organización y en el currículum de la EA respecto de la que rige para los adolescentes, excepto en la duración de los estudios. La especificidad se manifiesta en una normativa orientada a la apertura y flexibilidad, a la atención a las características de los sujetos, a la interacción y trabajo conjunto con otras organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil, en la consideración de los escenarios en donde transcurre la vida cotidiana de los sujetos, en la localización de los centros, entre otros aspectos.

En la historia de la EA la tendencia a la homologación al sistema educativo ha sido una corriente de fondo y la búsqueda de especificidad su contracara. La preeminencia de una u otra tendencia depende de los contextos sociopolíticos, de los actores intervinientes y de las concepciones predominantes en cada momento histórico. En tal sentido, la presencia de agentes con trayectoria e historia de trabajo en EA en la conducción política de las unidades gubernamentales encargadas de la EA en los gobiernos provincial y nacional durante el período en estudio explicaría, en parte, la intención de otorgarle mayor especificidad en Córdoba. La homologación al sistema educativo habría sido favorecida, entre otros factores, por la influencia de las organizaciones sindicales que pugnaban por el retorno de las competencias de la EA al Departamento de Educación en Cataluña. Tales competencias fueron transferidas del Departamento de Enseñanza al de Bienestar Social en 1988 y permanecieron bajo esa órbita hasta 2004, período en el que la EA habría logrado cierta especificidad.

## 5. Organización de la educación secundaria de adultos en los casos analizados

En este apartado se presenta la forma en que se estructura la educación secundaria de adultos en los casos en estudio, muchos de cuyos aspectos derivan o se relacionan con las políticas de EA llevadas a cabo en la última década. La información relevante se registra en el cuadro, en cuya columna de la izquierda se detallan las sub dimensiones consideradas dentro de la dimensión organizativa.

**Tabla 2**

*Organización de la educación secundaria de adultos en Córdoba y en Cataluña*

Subdimensiones	Córdoba	Cataluña
<b>Requisitos y edad de ingreso</b>	<p>Presencial: 18 años cumplidos en el año en curso y, excepcionalmente, 16 años por responsabilidades laborales y familiares o estar a disposición del Juzgado de Menores.</p> <p>Semi presencial/distancia: 21 años, excepto jóvenes incluidos en el Programa Más y Mejor Trabajo.</p>	<p>18 años cumplidos en el año en curso para presencial y a distancia, excepto 16 años en caso de contrato laboral, deportista de alto rendimiento, estar cursando el Programa de Cualificación Profesional Inicial (PQPI)<sup>6</sup> u otras circunstancias.</p>

6 PQPI es la sigla en catalán, ya que la Q reemplaza a la C.

*(Continúa en la siguiente página)*

Subdimensiones	Córdoba	Cataluña
<b>Forma de prestación del servicio</b>	Presencial y semipresencial/a distancia. Las sedes de distancia funcionan en Centros de Nivel Medio de Adultos (CENMA) base. La demanda está mediada por una institución que firma convenio con el Ministerio de Educación.	Presencial, a distancia y autoformación. El servicio a distancia es provisto por el Instituto Abierto de Cataluña (IOC) <sup>7</sup> y centros colaboradores. La demanda es individual.
<b>Curriculum</b>	Diseñado específicamente para la educación secundaria de adultos. Se organiza en áreas, disciplinas y talleres.	Las enseñanzas tienen como referente las correspondientes a las de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), según el Decreto de Ordenación Curricular. Se organiza en ámbitos y disciplinas.
<b>Organización de los centros</b>	Centros para educación primaria y secundaria separados. Anexos y extensiones áulicas en barrios periféricos, en el interior provincial y en establecimientos penitenciarios dependientes de los CENMA base.	Centros y aulas específicos u ordinarios que presentan oferta completa.
<b>Titularidad de los centros</b>	Del gobierno provincial.	De la Generalitat y de los ayuntamientos.
<b>Infraestructura</b>	Edificios compartidos con escuelas primarias y secundarias u otras organizaciones, excepto algunos que cuentan con edificio propio.	Edificios compartidos con los ayuntamientos u otras organizaciones, salvo algunos del Departamento de Enseñanza.
<b>Horario de funcionamiento</b>	Generalmente nocturno o vespertino, excepto algunos en horario matinal o tarde.	Matinal, tarde, vespertino y nocturno, según el lugar de funcionamiento y la oferta.
<b>Recursos materiales y tecnológicos</b>	Escasos recursos materiales y tecnológicos, muchos de ellos provistos por el Plan Finalización de Estudios (FinEs) en los centros que lo implementan, excepto ordenadores provistos en 2011.	Dotación de ordenadores, cañones de proyección, video proyectores e impresoras en 2006, cuando el Departamento de Educación reasumió las competencias.
<b>Personal directivo</b>	Personal único (director). Coordinador en anexos y extensiones áulicas.	Equipo directivo completo o reducido en centros, según cantidad de docentes, y coordinador en aulas. Órganos de toma de decisión colegiados con representación de distintos actores.

(Continúa en la siguiente página)

Subdimensiones	Córdoba	Cataluña
<b>Inspectores</b>	Específicos de la modalidad.	Comunes al resto del sistema educativo.
<b>Docentes: requisitos y designación</b>	Contar con la titulación para el nivel y disciplina a cargo. Designación por hora cátedra.	Formar parte del cuerpo de maestros y profesores de enseñanza secundaria de las especialidades relacionadas con los ámbitos. Designación por cargo con dedicación exclusiva.
<b>Formación inicial y continua</b>	No hay requerimientos de formación inicial específica para el ingreso a la docencia. La formación posterior es escasa pese a los avances.	No hay requerimientos de formación inicial específica para el ingreso a la docencia. La formación continua en el marco de la EA es prácticamente inexistente. No existe en la actualidad ningún Postgrado o Máster que conduzca a la especialización.
<b>Personal administrativo</b>	Secretario.	Auxiliar administrativo.
<b>Otras funciones</b>		Función tutorial, a cargo de los docentes, comprendida en el cargo y dedicación.
<b>Período lectivo</b>	Anual, organizado en dos semestres.	Módulos trimestrales.

## 5. Concepciones pedagógicas predominantes

En cuanto a las concepciones pedagógicas, en Córdoba la mayoría de los entrevistados se refiere a la EA como una responsabilidad del Estado y formando parte del sistema educativo, inscripción que no es puesta en duda. Tal filiación no implica escolarización ya que se enfatizan los aprendizajes realizados en otros espacios sociales, el trabajo intersectorial con otras organizaciones y la importancia de una escuela democrática en cuanto a su organización y propuesta pedagógica. Se alude también al carácter marginal y residual de la EA en tanto receptora de lo que el sistema educativo no ha retenido o expulsado, concepción presente en algunos docentes, directores y otros agentes. Tal concepción coloca a la EA como redentora, a ellos mismos como los únicos capaces de recibir o acoger lo que otros desechan y a los estudiantes en un lugar de inferioridad y de no poder, sin cuestionarse acerca de las condiciones y las formas en que los reciben y con qué propuesta de trabajo. Desde una perspectiva crítica, otros relacionan esa marginalidad no solo con las faltas o deficiencias del sistema educativo, si bien las reconocen y destacan, particularmente la ausencia de recursos materiales elementales, sino también con lo que le atribuyen a otros compañeros en lo concerniente al conocimiento que se propone y circula, al predominio del trato misericordioso o «el buen trato es lo básico» (Hernández Flores, 2007, p.316) y menor exigencia académica que en la educación secundaria regular; ante ello contraponen la formación crítica como ciudadanos y trabajadores y mayor exigencia, como signo de respeto a los estudiantes y a sí mismos.

7 IOC es la sigla en catalán del mencionado Instituto.

El actual director remite a una cuestión central, cual es el logro del justo equilibrio frente a dos tendencias en pugna igualmente perjudiciales, desde su perspectiva: la homologación al sistema educativo, por un lado, y su excesiva diferenciación, por el otro. Lo primero equivaldría a la eliminación de los rasgos distintivos de la EA que le confieren especificidad. Lo segundo, por el contrario, remarca de tal manera esos rasgos que no permitiría ver los puntos en común con el resto de la educación. A propósito de esto, Usher y Bryant (1992) plantean que la defensa enfática de la singularidad hace perder de vista las relaciones con la educación general y contribuye a la marginalidad que se cuestiona, precisamente a través de la auto marginación.

En Cataluña, una parte de los entrevistados refiere a la concepción de segunda oportunidad, ya sea para aceptarla o cuestionarla. Quienes la cuestionan, la asimilan al modelo escolarizado, ante el que se antepone una concepción alternativa definida por la antítesis de la escuela, las posiciones de docente y alumno y, en menor medida, una educación no presencial. Otros entrevistados sostienen la concepción de EA llevada a cabo en la escuela –denominación que reivindicán– ligada a movimientos sociales, abierta al trabajo interinstitucional y en red y enraizada en el entorno social. En menor medida se alude a una concepción asistencial, caritativa o misericordiosa frente a otra que aboga por la promoción social y la necesaria responsabilización de los estudiantes.

En realidad, la concepción misericordiosa está presente en ambos casos aunque en Cataluña un entrevistado la atribuye a las acciones educativas desarrolladas por el voluntariado, en tanto carente de formación pedagógica, desde su perspectiva, mientras que en Córdoba estaría más extendida en las prácticas docentes.

Otra recurrencia en ambos casos es el uso de calificativos de la EA *desvirtuada* o *degenerada*, en alusión al mismo fenómeno: la incorporación de población joven. Según la RAE, desvirtuar es quitar la virtud, sustancia o vigor; aplicada a la EA, lo virtuoso sería el adulto para quien fue pensada la EA, no para los jóvenes. En sentido similar, para la RAE degenerar es decaer, desdecir, no corresponder a su primera calidad o a su primitivo valor o estado; en este caso, el primitivo valor o estado es el que habría tenido en otro tiempo cuando la población era adulta. Subyacería a estas expresiones una actitud de no aceptación y rechazo de los jóvenes, ligado a lo no genuino, a quien invade un territorio que no le es propio y en el que no debería estar para dejar lugar a los auténticos merecedores de ese servicio.

## 6. Conclusiones

Para concluir, se esboza una síntesis de las principales semejanzas y diferencias registradas con relación a las dimensiones de análisis, estableciendo algunas relaciones con los contextos latinoamericano y europeo y con aspectos históricos y tradiciones en los dos países y se puntualizan algunos puntos preocupantes.

Según lo planteado en los apartados anteriores, las categorías agrupadas en **orientaciones comunes y diferentes** permiten comprender las principales realizaciones en las políticas de EA desarrolladas en la década de 2000. Extensión de la cobertura a nuevos grupos, organización o reorganización de la EA enmarcada en el sistema educativo, legitimación de la EA ante el sistema educativo y la sociedad, y reconocimiento y validación de saberes y aprendizajes realizados en otros espacios, revelan orientaciones comunes en ambos casos. Búsqueda de especificidad u homologación de la EA al sistema educativo expresan los procesos ocurridos en Córdoba y en Cataluña y sus diferencias, como se señaló.

Dentro de las decisiones políticas y acciones llevadas a cabo en el campo de la EA un tema que ha sido objeto de atención por parte del Estado en el período considerado es la educación de las personas privadas de libertad. Esto se expresa, entre otros aspectos, en la responsabilización de la educación básica que se ofrece en los centros o anexos localizados en prisiones de los Ministerios o Departamentos de Educación o Enseñanza, con el efecto de aumento de la cobertura e implantación o ampliación de la educación secundaria de adultos, no obstante las diferencias señaladas.

Como también es explícito en el cuadro que sintetiza la dimensión organizativa, la educación secundaria se ofrece de manera presencial y a distancia en ambos casos, además de la autoformación en algunos centros en Cataluña. La oferta presencial se estructura en un ciclo básico y un ciclo de especialización, en Córdoba, y en Graduado en Educación Secundaria (GES) 1 y 2, en Cataluña donde el título de GES se puede alcanzar automáticamente junto al de Grado Medio o Grado Superior.

Como cuestión recurrente, la educación a distancia se incorporó de forma alternativa y no complementaria a la presencial, suscitando sospechas, temores y resistencia de parte de los docentes de educación presencial, situación que se mantuvo o modificó según las decisiones adoptadas por diferentes políticas. En Córdoba, últimamente se habría promovido mayor integración de ambas formas. En Cataluña, a raíz de los caminos separados por los que transitaron, además de que orgánicamente el GES a distancia depende del IOC, el contacto entre ambas es escaso, especialmente en Barcelona, no obstante la existencia de una normativa que habilita a los estudiantes de los centros o aulas realizar módulos a distancia sin perder su condición de alumno presencial, que requiere articulación.

En virtud del Decreto de Autonomía de los centros educativos, en Cataluña, estos parecen tener mayores márgenes de acción para resolver cuestiones organizativas y pedagógicas, expresados en la asignación de los cargos de coordinación<sup>8</sup> según las necesidades institucionales en los centros observados, entre otros aspectos.

Las condiciones en que desarrollan su labor los centros para adultos difieren notablemente en uno y otro caso. Tal discrepancia se manifiesta en los siguientes aspectos: la existencia de centros únicos en los que se brinda la oferta completa de EA en Cataluña o separados por nivel en Córdoba; las instalaciones donde desarrollan sus actividades y su pertenencia; el horario de funcionamiento restringido o amplio; los recursos con los que cuentan; la forma de designación de los docentes (por hora cátedra o por cargo), lo cual repercute en la pertenencia institucional y en las posibilidades de acción conjunta; la conducción individual o compartida con un equipo. Asimismo, la organización del ciclo lectivo; los dispositivos que promueven la participación de los estudiantes; los órganos de gobierno colegiados con representación de todos los actores y las asociaciones de estudiantes que desarrollan iniciativas, gestionan recursos y llevan adelante proyectos en Cataluña. Las diferencias también se advierten en el diseño curricular y en los inspectores comunes para el sistema educativo o específicos para la modalidad.

Así como en esta dimensión se registran las mayores diferencias, a la vez se advierten semejanzas en puntos nodales tales como: ausencia de formación inicial y escasa formación continua de los docentes, ausencia de edificios propios (salvo excepciones) e insuficiente dotación de personal administrativo, cuyas tareas son asumidas por docentes y/o directores y coordinadores en detrimento de la función pedagógica.

8 Cargos por los que el profesorado percibe una bonificación extra, que se hicieron extensivos a la EA con posterioridad a la transferencia de competencias al Departamento de Educación.

Si se consideran los aspectos organizativos en los que Cataluña presenta desarrollos considerables, las diferencias en cuanto a la orientación de fondo de las políticas enunciadas anteriormente se atenúan. La organización modular trimestral, las instalaciones compartidas con organizaciones no educativas, los horarios de funcionamiento más amplios y la forma de designación de los docentes por cargo configuran condiciones más favorables y mayor flexibilidad organizacional, emparentándose en parte con la especificidad.

Respecto a las concepciones pedagógicas, la EA es pensada como una responsabilidad del Estado e inscrita en el sistema educativo, así como la educación general, en Córdoba. En Cataluña prevalecería la EA como responsabilidad conjunta entre el Estado y la sociedad civil, cuestionándose la adscripción administrativa del Departamento de Educación al tomar como parámetro su organización y dependencia en países europeos y la experiencia de que en Cataluña haya pertenecido al Departamento de Bienestar Social durante un tiempo.

La concepción de EA como segunda oportunidad se menciona en ambos casos aunque con diferentes connotaciones. Parte de los autores españoles (Formariz, 2009) y de los entrevistados en Cataluña discute la EA como segunda oportunidad ya que para muchos estudiantes se trataría de una primera oportunidad que no tuvieron anteriormente y porque se asimila EA en el sistema educativo a escolarización y se la relaciona con un tiempo para estudiar y otro para trabajar, con sobrevaloración de la formación académica, con falta de confianza en las capacidades de los sujetos, con el carácter compensador, porque sitúa el problema en las personas y no en la sociedad.

Los autores latinoamericanos se refieren a la EA como segunda chance educativa (Sirvent, 1996) o segunda oportunidad (Sepúlveda, 2004), asociada más a reparar que a compensar, y valoran esta posibilidad para quienes no la tuvieron o no la aprovecharon plenamente en contextos de pobreza y desigualdad social, y es visualizada como una oportunidad valiosa en otro momento de la vida. Según Messina (2000) es un referente esperanzador en un contexto social donde prima la inestabilidad y la carencia; Sinisi *et al* (2010, p. 30) sostienen que, desde la perspectiva de los sujetos, «darse una segunda chance» supone una decisión que articula un sentido de vida futura ligada a la escuela.

En ambos casos se señala la concepción asistencial, caritativa o misericordiosa, asentada en la lástima, no en la confianza y el reconocimiento. En Cataluña, un entrevistado la relaciona con la labor llevada a cabo por el voluntariado al que considera carente de formación pedagógica, no así otros que atribuyen a los voluntarios solidez, compromiso y búsqueda de especificidad. Ante esa concepción, se plantea una EA no escolarizante ni misericordiosa sino de promoción de los sujetos, justa, y reparadora a fin de generar condiciones pedagógicas que permitan una educación equivalente a quienes la realizan en un tiempo más prolongado (Birgin, 2007), aspectos contenidos en el modelo social de EA sostenido por los autores españoles.

En Córdoba se alude a la concepción marginal y residual de la EA, asociada a que recepta lo que el sistema educativo no ha retenido o ha expulsado, presentándola como la única capaz de hacerse cargo de esa población y justificando, en algunos casos, prácticas de enseñanza y resultados cuya calidad se cuestiona. Como contrapartida, desde una perspectiva crítica, se aboga por dar relevancia al trabajo con el conocimiento y la exigencia como signo de respeto hacia los estudiantes y docentes.

Una categoría local emergente en ambos casos es la EA *desvirtuada* o *degenerada*, relativa al fenómeno de incorporación cada vez mayor de jóvenes en lugar de adultos. Aunque remite a la población que no es retenida en el sistema educativo, el énfasis no

es colocado en este y su funcionamiento sino en los jóvenes, considerados intrusos o invasores de un territorio que no les pertenecería.

Finalmente, además de las similitudes y diferencias respecto a las dimensiones considerada, es importante señalar tres cuestiones comunes que demandarían atención: cómo es recibida la población joven que hace uso efectivo de la educación secundaria de adultos, los requisitos para el ingreso a la docencia en EA y la no consecución del objetivo propuesto al retomar los estudios secundarios en muchos casos debido al elevado desgranamiento.

Con respecto al primer punto, es notable el incremento de matriculados jóvenes y adolescentes, favorecido parcialmente por una normativa que habilita su incorporación a los centros para adultos a partir de los 18 años. Sin embargo, no habría un reconocimiento de este grupo como legítimos destinatarios de la EA, sea por la visión nostálgica del 'alumno adulto ideal' o por las representaciones de los docentes acerca de sus motivaciones y actitudes ligadas al 'facilismo' que los induciría a incorporarse a los centros para adultos o aquéllas que atribuyen el alejamiento de los adultos a la presencia mayoritaria de jóvenes.

En relación con el segundo punto, la formación específica de los educadores de adultos es uno de los aspectos comunes insuficientes, frente a las necesidades actuales y las recomendaciones internacionales de larga data. Si bien las administraciones educativas, las universidades, los movimientos pedagógicos y los sindicatos han realizado esfuerzos al respecto, aún siendo insuficiente, esa contribución se encuentra con límites en la normativa que regula el ingreso a la docencia cuyos requisitos no incluyen la formación específica.

Con relación al egreso, en ambos casos es significativo el porcentaje de matriculados en educación secundaria de adultos que no culmina sus estudios por diferentes razones: superposición del estudio con otras obligaciones o actividades que se priorizan, valoración de lo que están realizando y satisfacción con la oferta educativa, entre otras. El hallazgo de Kelly (2013) permite inferir que esta es una problemática que excedería las fronteras nacionales ya que refiere al abandono o no completamiento de la segunda chance educativa de adultos involucrados en educación básica o superior, formación profesional y cursos para migrantes como recurrencia en países europeos cuyas características y sistemas educativos son muy diferentes entre sí.

Los puntos señalados son desafíos pendientes que reclaman análisis, abordajes y alternativas de solución. Asimismo, que se potencien los esfuerzos realizados por los países, grupos y sujetos de modo de contribuir al logro de las metas sociales y personales tendientes a efectivizar el derecho a la educación básica.

## 7. Referencias

- AA.VV (2006). *Diagnóstico de la Formación de Personas Adultas en Cataluña. Centros y aulas del Departamento de Educación y Universidades, del Departamento de Justicia y Municipales*. Barcelona: Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo.
- Acín, A. B. (2013). *Convergencias y divergencias de la educación secundaria de adultos en Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/134726>.
- Acín, A. B. (2010a). Educación de jóvenes y adultos: una cuestión de derechos, reparación histórica y perspectivas a futuro. *Conferencia de apertura del Seminario-Taller «Formación docente y asistencia técnica en torno a la problemática de la educación de jóvenes y adultos»*. Tierra del Fuego (Argentina), 17 de abril (en papel).

- Acín, A. B. (2007). El nivel medio de adultos en Córdoba. El riesgo de incluir excluyendo. En Carlos La Serna (Compilador), *Las Transformaciones de la Modernidad Excluyente*. Córdoba: Ediciones del IIFAP.
- Acosta, F. (2011). La educación comparada en América Latina: situación actual y prospectiva. *Revista Latinamericana de Educación Comparada*, 2(2), 73-83.
- Ayuste, A., Flecha, R. y Elboj, C. (2002). Grandes acontecimientos internacionales en educación de personas adultas en la década de los 90. En Florentino Sanz, *La educación de personas adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro* (pp. 71-99). Madrid: UNED.
- Antunes, F. (2008). *A nova Ordem Educacional. Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida*. Coimbra: Almedina.
- Ball, S. (2002, septiembre). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica (Traducción de Estela Miranda). *Páginas*, 2(2-3), 19-33.
- Ball, S (1989). *La micro política de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Beltrán, F. y J. (1996). *Política y prácticas de la educación de personas adultas*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Birgin, A. (2007). *La diversidad de los sujetos: retos para los procesos educativos*. Ponencia presentada en reunión de equipos técnicos de educación de adultos. Ministerio de Educación de la Nación, Subsecretaría de Equidad y Calidad, Buenos Aires (en papel).
- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. México: CREFAL. Recuperado el 26-7-2012 de [http://www.crefal.edu.mx/crefal2013/index.php?option=com\\_content&view=article&id=770&Itemid=210&nvista](http://www.crefal.edu.mx/crefal2013/index.php?option=com_content&view=article&id=770&Itemid=210&nvista)
- Calderón, J. (coord.) (2000). *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*. México: Plaza y Valdez Editores.
- Canário, R. (2006a). Formação e adquiridos experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. En G. Figari, P. Rodrigues, M.P. Alves & P. Valois (Ed.), *Avaliação de competências e aprendizagem experienciais. Saberes, modelo e métodos* (pp. 35-46). Lisboa: Educa.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Vol I. Madrid: Alianza Editorial.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados. Políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa/Unidad I&D de Ciências da Educação.

- Dale, R. (2002). Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada? En J. Scriver (comp.), *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Etcheverría, F.D. (2009). *Educación de adultos, subjetividad y transformaciones sociales: impacto social, humano y económico de la educación de personas adultas* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Flecha, R. (1990). *Educación de las personas adultas. Propuestas para los años noventa*. Barcelona: El Roure.
- Formariz, A. (coord.) (2009). *La formación básica de personas adultas: imaginario social, aproximación teórica, organización democrática*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona.
- Formariz, A. (1997). Los centros de educación de personas adultas y su entorno territorial: organización de redes locales. En María Josefa Cabello (coord.), *Didáctica y educación de personas adultas* (pp. 105-130). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Guimarães, P. (2011). *Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006)*. Braga: Universidad do Minho-Instituto de Educación.
- Hernández, G. (2007). *Políticas educativas para la población en estado de pobreza*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).
- Kelly, V. (2013). *An analysis of drop out from secondary chance education among adults in an European context*. Ponencia presentada en the European Conference on Educational Research "Creativity and innovation in educational research", Network 2 Vocational Training, Bahcesehir University. Estambul, Turquía, 09-11 de septiembre.
- Lancho, J. (2005). *La educación de adultos en la España autonómica*. Madrid: UNED.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. Diario Oficial de la República de Argentina, Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre de 2006.
- Ley Orgánica 2/2006. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 4 de mayo de 2006.
- Lorenzatti, M. del C. (2009). *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Loza, M. (1997). De la política educativa a las políticas de educación de adultos. En María Josefa Cabello (coord.) *Didáctica y educación de personas adultas* (pp. 53-83). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Martínez, M. J. (2006). La educación comparada revisitada. Revisión a la evolución epistemológica y temática en la era postcomparada. *Tendencias Pedagógicas*, 11, 77-100.

- Medina, O. (2002). Modelos de educación de adultos: Introducción a una teoría social sobre la educación de las personas adultas. En Florentino Sanz, *La educación de personas adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro* (pp. 101-143). Madrid: UNED.
- Messina, G. (2000). La educación básica de adultos: una reflexión necesaria. En Jaime Calderón (coord.) *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada* (pp. 431-450). México: Plaza y Valdez Editores.
- Miranda, E. (2011). Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy cycle approach). En Estela Miranda y Newton Paciulli (eds.), *(Re) Pensar la educación pública. Aportes desde Argentina y Brasil* (pp.105-126). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Mollis, M. (2000). La educación comparada de los 80. Memoria y balance en Jaime Calderón, (coord.), *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada* (pp.105-118). México: Plaza y Valdez Editores.
- Oszlak, O. (1984). *Teorías de la burocracia estatal*. Buenos Aires: Paidós.
- Pascual, A. (2000). *Hacia una sociología curricular en educación de personas adultas*. Barcelona: Octaedro.
- Pereyra, M. A. y Popkewitz, T. (1994). Estudio comparado de las prácticas comparadas de reforma de la formación del profesorado en 8 países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparada. En Thomas Popkewitz (comp.), *Modelos de poder y regulación en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de formación del profesorado* (pp. 5-91). Barcelona: Editorial Pomares-Corredor SA.
- Pascual, A. (2000). *Hacia una sociología curricular en educación de personas adultas*. Barcelona: Octaedro.
- Prats, E. (2013). *L'educació, una qüestió d'estat. Una mirada a Europa*. Barcelona: Publicacions y Edicions de l'Universitat de Barcelona.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, L. (1992). La educación de adultos y la construcción de su especificidad. En Adriana Puiggrós (dir.), *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Ruiz, G. (2012). Los procesos de reformas de educativas en la Argentina y España. Convergencias y divergencias en los ciclos de reformas de la educación obligatoria. *CD ROM Empires, Postcoloniality and Interculturality: comparative education between past, post and present*, 725-736, Salamanca, 18-21 de junio.
- Sanz, F. (2009). Fundamentos pedagógicos de la educación de adultos. En Rosario Jiménez Frías (coord.), *Educación de personas adultas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 165-192). Madrid: UNED.

- Schriewer, J. (1996). Sistema mundial y redes de interrelación. La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En Miguel Pereyra, Jesús García, Miguel Beas y Antonio Gómez (comp.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (pp. 17-58). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Sepúlveda, L. (2004). Volver a intentarlo: proyecto educativo-laboral de jóvenes adultos sociales. *Última década*, 21,51-79. CIDPA.
- Sinisi, L., Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2010). *Aportes para pensar la educación de adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. DINICECE.
- Sirvent, M. T. (1996b). Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 5(9), 65-72.
- Sirvent, M.T. y Llosa, S. (2001) Jóvenes y Adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires. Hacia una pedagogía de la participación. *Revista Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 10(18), 37-49.
- Usher, R, y Bryant, I. (1992). *La Educación de Adultos como teoría, práctica e investigación*. Madrid: Editorial Morata.
- Vega, L. (2011). *La educación comparada e internacional. Procesos históricos y dinámicas globales*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.